心理科学进展 2018, Vol. 26, No. 6, 1054–1062
Advances in Psychological Science DOI: 10.3724/SP.J.1042.2018.01054

日常性学业弹性：日常学业压力下的积极适应机制*

赵凤青[1] 俞国良[2]

([1]中国人民大学心理学系; [2]中国人民大学心理研究所, 北京 100872)

摘 要 日常性学业弹性是指学生积极适应并成功应对日常学习中典型学业挫折、挑战和困难的能力，其“弹性”体现为学生的学习投入、适应性应对方式和学习坚持性三个方面的动态作用过程。测量方式主要包括Martin等人从能力角度的测量和Skinner等人从过程角度的测量。对日常性学业弹性具有重要催化作用的因素主要包含积极的学习动机，适应性的情绪和人格特征，以及良好的师生和同伴关系。日常性学业弹性对学生的学业表现和心理健康具有重要影响。未来研究应进一步探讨日常性学业弹性的概念内涵、作用机制和神经生理基础，关注其促进因素和抑制因素的共同作用，并采取针对性的干预与提升措施。

关键词 日常性学业弹性；学业浮力；动机弹性和易感性的作用模型

分类号 B849: G44

1 引言

心理弹性是积极心理学的重要研究课题。心理弹性存在领域差异性(Luthar, 1993)，并由此逐渐形成了不同领域的心理弹性研究。在学业领域中，学业弹性(academic resilience)主要关注遭遇重大的或长期的消极学业事件的学生的积极适应能力(Martin, 2013; Ricketts, Engelhard, & Chang, 2017; 殷铭泽, 郭成, 2016)。学业弹性所覆盖的研究对象范围较小，仅限于长期低学业成就或学习困难的学生以及少数种族的学生等。然而已有研究却表明，在可确定的压力源中，81.1%的压力为日常性压力，日常烦心事甚至可以解释 67.2%的学业压力(Ross, Neibling, & Heckert, 1999)。在日常学习中，大多数学生会遭遇各种挫折、挑战和困难，这些压力性事件并非长期的、重大的学业挫折，而是在日常学业生活中普遍的、典型的学业挑战。例如，课堂作业难度大、考试成绩不理想、完成作业时间紧等日常性学业压力，均会对学生的学习动机、学业自信产生消极的影响(Martin & Marsh, 2008)，也可能导致考试焦虑、暂时性血压上升，甚至会对学生的身心健康产生长期性伤害(Conley & Lehman, 2012)。同时，日常性学业压力比重大生活事件对个体心理问题的预测作用更强(Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981)。因此，探讨日常性学业压力下学生的积极适应机制，是一件迫切且尤其重要的事情。近年来，Martin 和 Marsh (2008)开创性地探究了日常性学业弹性(everyday academic resilience)，并详细地分析了学生在日常性学业压力下复原与成长的心理机制。这一研究为探究日常性学业压力下学生的积极适应机制指明了方向，也为随后的研究提供了坚实的理论基础。具体而言，日常性学业弹性较高的学生，其情绪体验更积极(Martin, 2013; Martin, Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall, 2013; Putwain & Daly, 2013; Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn, 2012)，学业认同度更高，学业成就感更强(Collie, Martin, Malmberg, Hall, & Ginns, 2015; Miller, Connolly, & Maguire, 2013)。可以说，日常性学业弹性是学生面对日常学习困难与挫折时，产生的一种积极的、建构性的、适应性的反应(Collie et al., 2015; Miller et al., 2013)。同时，日常性学业弹性还能够进行动态累加，并逐渐形成学生在学习生涯关键节点上重要的个人资产和社会资源，进而增强学生的学业弹性和心理弹性(Dicorcia

收稿日期：2017-09-07

* 国家自然科学基金项目(81571337)，中国人民大学科学研究基金(中央高校基本科研业务费专项资金)资助项目。

通信作者：俞国良, E-mail: yugllxl@sina.com

& Tronick, 2011; Dicorcia, Sravish, & Tronick, 2013; Tronick & DiCorcia, 2015)。鉴于日常性学业弹性在学生学习生涯中的重要价值，本文将基于国外学者的系列研究，对日常性学业弹性的概念界定、测量方法、影响因素和效应等方面进行系统的梳理与分析，以期为后续研究提供有价值的借鉴。

2　日常性学业弹性的概念界定

2.1　概念内涵

心理学家 Martin 和 Marsh 最早关注日常性学业弹性，认为日常性学业弹性是指学生成功应对学校日常学习活动中典型的学业挫折、挑战和困难的能力(Martin & Marsh, 2008, 2009)。这些典型的学业挫折、挑战和困难通常包括课堂作业难度大、某次考试成绩不理想、课后作业时间紧、作业上交时间存在冲突等。他们使用“学业浮力”(academic buoyancy)这一概念来解释日常性学业弹性，因为“浮力”一词可以形象地描绘学生面对学习压力和挫折时的应对能力。也就是说，如果把学生在学习过程中遇到的挫折和逆境比喻成一桶水，那么学业浮力就意味着学生有能力浮在水面之上。

在 Martin 和 Marsh“学业浮力”研究的基础上，Skinner 等人结合他们多年来对日常性应对方式的研究，提出日常性动机弹性和易感性的作用模型(everyday motivational resilience and vulnerability framework)，试图从过程视角来分析日常性学业弹性的作用过程(Pitzer & Skinner, 2017; Skinner & Pitzer, 2012; Skinner, Pitzer, & Brule, 2014; Skinner, Pitzer, & Steele, 2013; Skinner, Pitzer, & Steele, 2016)。这一模型以学生面对日常性学业困难和挑战时的学习投入为起点，将学生面对日常性学业困难和挑战时的适应性应对方式作为关键路径，以学生经历日常性学业困难和挑战之后的学习再投入(表现为坚持性)为终点，形成了一个学习投入−应对−再投入的整合系统(Skinner & Pitzer, 2012)，如图 1 所示。日常性学业弹性高的学生往往学习投入水平较高，倾向于采取适应性的应对策略，并表现出较高的学习坚持性(Skinner et al., 2014, 2016)。具体而言，在小学生和中学生中，高学习投入的学生通常会使用一些适应性的策略，如，积极应对、自我依赖/问题解决、寻求社会支持、寻求帮助、寻求安慰、自我鼓励、承诺等。相反，那些在行为或情绪上表现出不满的学生，常常会采用一些非建设性的应对方式，如，否认、投射、焦虑、逃避、困惑、隐瞒、自怜和抱怨等。总之，在压力情境下，高学习投入的学生更倾向于采取适应性的应对策略，而对学习不满的学生更容易采取非适应性的应对策略(Skinner et al., 2016)。

在 Skinner 和 Pitzer 的动机弹性与易感性作用模型中，学习再投入(re-engagement)是指学生从日常的学业挑战和挫折中恢复的能力。也就是说，学生在遭遇日常性学业挫折之前的“学习投入”与之后的“学习再投入”之间的差距，恰好体现了他们的学业浮力水平。尽管 Martin 和 Marsh 在其研究中也关注了学生在面对日常性学业问题时的努力情况 (Martin & Marsh, 2008)，但是他们仅仅从能力角度对日常性学业弹性进行了界定，并未体现学生对日常性学业压力、挫折与挑战的应对方式。相比较而言，Skinner 等人对日常性学业弹性的理解不仅包含了“学业浮力”，而且包括了“日常性应对方式”(Skinner et al., 2016)。

总之, Martin 等人和 Skinner 等人都从积极心理学的视角，关注学生如何成功地应对日常性学业压力。其中, Martin 等人更侧重成功应对的能力, Skinner 等人更关注成功应对的过程。无论是从能力的角度还是过程角度对日常性学业弹性进行界定，其本质上都突出了“日常性学业压力”和“成功应对”两个核心内容。具体而言，基于能力视角的理解有助于从静态的角度，解释学生成功应对日常性压力的促进因素和抑制因素；而基于过程视角的理解则有助于从动态的角度，揭示学生成功应对日常性学业压力的内在应对过程。综合考量两种研究视角，我们认为：日常性学业弹性是指学生积极适应并成功应对日常学习中的典型学业挫折、挑战与困难的能力，并主要表现在学习投入、应对方式和学习坚持性三个方面。

2.2　特点

日常性学业弹性具有两个突出的特点。第一，日常性学业弹性具有跨学科一致性。一项研究调查了学生在不同学科上的日常性学业弹性，结果发现，尽管学生对英语、数学、科学、物理课程难度的评估不同，在不同课程上的努力程度也有差异，但学生在各个科目上的日常性学业弹性表

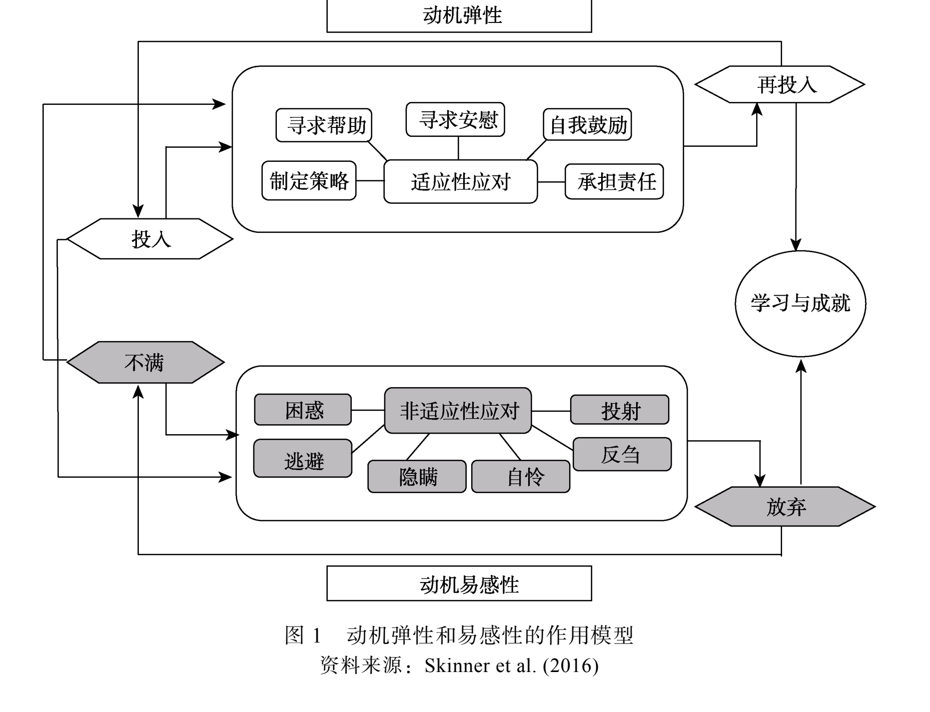


图 1　动机弹性和易感性的作用模型
资料来源：Skinner et al. (2016)

现出跨学科一致性(Malmberg, Hall, & Martin, 2013)。第二，日常性学业弹性存在跨文化差异性。一项对中国、北美和英国中学生日常性学业弹性的跨文化研究显示，中国学生的日常性学业弹性显著高于北美学生，英国学生日常性学业弹性最低(Martin, Yu, Ginns, & Papworth, 2017)。

2.3　近似概念辨析

2.3.1　日常性学业弹性与学业弹性

日常性学业弹性与学业弹性两个概念之间的区别，主要体现在研究对象、压力源、压力/挫折的后果、师生关系、应对与干预角度等方面(Martin, 2013)。第一，在研究对象方面，两者关注的学生群体范围不同。日常性学业弹性的关注对象覆盖全体学生；而学业弹性所覆盖的范围较小，主要是少数种族学生、长期低成就或长期学习困难的学生、学习障碍的学生等。第二，在压力源方面，两者针对的挫折强度不同。日常性学业弹性所针对的是日常学习生活中的挫折、挑战和困难，如，学习表现不良等。这些挫折虽然会对学生的自信、自我完整性产生威胁，但是其挫折强度相对较低。与之不同，学业弹性所针对的是重大的、长期的学业挫折，或者个人学业发展进程中遭受的重大打击，如，长期学习困难、学习障碍等。这些挫折会使学生感到虚弱无力、无法应对，并使学生随之产生强烈的焦虑感，因而其挫折强度相对较高。第三，从压力/挫折的后果来看，两者对学生心理和学业指标的影响不同。日常性学业弹性关注学生在学习动机方面的表现，如，成就动机、学习投入和学业自信；而学业弹性多关注学生的焦虑、抑郁等临床方面的情感体验，以及旷课、厌学等学业行为。第四，在师生关系方面，两者关注的内容不同。日常性学业弹性着重关注教师在师生互动中给予的消极反馈，而学业弹性则注重学生长期与教师的对抗与疏远行为。第五，从应对与干预的角度来看，两者对应的机制不同。日常性学业弹性是个体对压力事件的一种预测机制，而学业弹性是一种反应机制。日常性学业弹性的提升，使得学生能够应对呈现在他们面前的持续挑战和挫折，这可能是对学业弹性进行干预的第一步(Martin & Marsh, 2008, 2009)。学业弹性较高的学生，其日常性学业弹性也会较高，因而提高日常性学业弹性仅是改善学业弹性的必要不充分条件。

2.3.2　日常性学业弹性与适应性应对方式

日常性学业弹性强调学生面对日常性学业挫折时，所表现出的积极适应状态。因此日常性学业弹性虽然与适应性应对方式(adaptive coping)有交叉之处，但是二者却属于不同的概念。首先，基

于Skinner等人的动机弹性与易感性模型，适应性应对方式是连接学习投入和学习坚持性(即持续的学习投入)的关键因素，也是日常性学业弹性的主要体现。日常性学业弹性高的学生，更可能采取一系列的适应性应对策略，如寻求帮助、自我鼓励、承诺等；而日常性学业弹性低的学生更倾向于采取一系列适应不良的应对策略，例如，逃避、自我可怜、责备他人等(Skinner et al., 2013)。第二，日常性学业弹性仅与某些适应性应对方式存在中等程度相关。例如，Putwain 等人探讨了日常性学业弹性与适应性应对方式对考试焦虑的预测作用，他们有关适应性应对方式的测量包含三个维度：任务导向、寻求社会支持和考前回避策略。结果显示，日常性学业弹性与适应性应对方式存在中等程度相关，其中与寻求社会支持呈现显著正相关(r = 0.38, p < 0.01)，与任务导向和考前回避策略都无显著相关。第三，日常性学业弹性具有独立于适应性应对方式的结构。例如，在控制适应性应对方式的各个维度后，日常性学业弹性仍然可以负向预测考前焦虑，包括担忧、紧张、躯体症状等指标(Putwain et al., 2012)。总之，日常性学业弹性可能与某些适应性应对方式存在中等程度的相关，但它仍与适应性应对方式具有不同的结构。

3　测量方法

目前测量日常性学业弹性的方法主要有 Martin 和 Marsh 的学业浮力量表(ABS)和 Skinner 等人的动机弹性和易感性量表。此外，Ricketts 等人在 Martin 等人的学业浮力量表基础上编制了数学学业弹性量表(ARM)，Cassidy 则编制了具体情境下的学业弹性量表(ARS-30)。

3.1　Martin 和 Marsh 的学业浮力量表

目前对日常性学业弹性的测量主要采用 Martin 和 Marsh (2008)的学业浮力量表(Academic Buoyancy Scale, ABS)。“学业浮力”的操作化定义是被试知觉到自己应对日常性学习压力、挑战或挫折的能力。他们选取 4 种典型的日常性学习挫折，包括学习压力、作业压力、成绩较差、学业反馈消极。该量表包含 4 个条目，要求被试在 5 点量表上做出反应。例如，“我善于应对日常学习中的挫折(如，学习成绩差，学业反馈消极)”，“学习成绩差不会影响我的自信心”。这一量表的内部一致性信度为 0.82，重测信度为 0.67，其因子负荷介于 0.66~0.75 之间。此外，学业浮力量表具有较好的区分效度，例如，它与适应性认知、适应性行为、非适应性认知、非适应性行为等指标之间的相关系数在 0.18~0.39 之间，与 Wagnild 和 Young (1993)的心理弹性量表之间相关为 0.57。

后来研究者多采用这一量表测量日常性学业弹性(Collie et al., 2015; Putwain, Daly, Chamberlain, & Sadreddini, 2016; Symes, Putwain, & Remedios, 2015)。例如，在一项追踪研究中，这一量表显示出较高的内部一致性信度(时间点 1：α = 0.80；时间点 2：α = 0.82)和重测信度(r = 0.67) (Martin & Marsh, 2008)。在其它研究中，Martin 和 Marsh (2008)的学业浮力量表也表现出较好的信度(Bakhshaee, Hejazi, Dortaj, & Farzad, 2017; Bowen, 2010; Putwain et al., 2016)。

3.2　Skinner 等人的动机弹性和易感性量表

Skinner 等人基于动机弹性和易感性的作用模型编制了动机弹性和易感性量表。与动机弹性和易感性相对应，量表包含学习投入/学习不满、适应性/适应不良的应对方式、学习坚持性/放弃三个分量表(Skinner et al., 2013, 2016; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009)。第一，学习投入/学习不满分量表包含行为投入/不满、情感投入/不满两个维度。其中，行为投入指学生在班级学习中的努力、集中注意力、坚持学习活动等行为，行为不满指学生在班级学习中缺乏努力、撤出学习等行为，各包含 5 个条目；情感投入指学生在班级学习中的热情、卷入与兴趣，情感不满指学生在学习活动中的厌倦、焦虑和沮丧，分别包含 6 个和 9 个条目(Skinner et al., 2009)。这一分量表具有较好的信度，学习投入与学习不满的内部一致性信度均为 0.77 (Skinner et al., 2016)。第二，适应性/适应不良应对方式包含 11 个维度，其中适应性应对方式包含拟定策略、寻求帮助、寻求安慰、自我鼓励、承担责任 5 个维度；适应不良的应对方式包含困惑、逃避、隐瞒、自怜、投射、反刍等 6 个维度；每个维度均包含 5 个条目，共计 55 个条目(Skinner et al., 2013)。各个维度的内部一致性信度在 0.59~0.85 之间，重测信度在 0.47~0.70 之间。第三，学习坚持性/放弃的量表中，4 个条目测量坚持性，例如，“当我遇到困难的问题时，我会更努力”，其信度系数为 0.70; 5 个条目测量放弃，例如，“当有

个问题非常困难时，我就会放弃它”，其信度系数为 0.78 (Skinner et al., 2013)。

3.3 其它量表

Ricketts 等人基于 Martin 等人的学业浮力量表，进一步编制了数学学业弹性量表(Measure of Academic Resilience in Mathematics, ARM)。这一量表包含两部分，来自 Martin 和 Marsh 学业浮力量表的 4 个条目测量学生知觉到自身应对数学学习环境中挫折的能力，另外 5 个条目测量学生对自身目标的信念和对获得支持的能力所持的信念，例如，“我相信未来数学会对我有用”，“有人会在数学上给予我帮助”。量表采用李克特 6 点计分法，1 表示“非常不同意”，6 表示“非常同意”(Ricketts et al., 2017)。这一量表信度为 0.79。Cassidy 编制的学业弹性量表(The Academic Resilience Scale, ARS-30)包含 30 个条目，分为坚持性(如，“我会更加努力学习”)、反思与寻求帮助(如，“我会尝试不同的学习方法”)、消极情绪(如，“我可能会变得抑郁”)三个维度。量表采用李克特 5 点计分法，测量具体情境中学生的学业弹性(Cassidy, 2015, 2016)。该量表的三个维度以及总量表的信度分别为 0.83, 0.80, 0.78, 0.90。

4 日常性学业弹性的影响因素

在日常性学业弹性的众多影响因素中，以下三个方面的因素发挥着重要的催化作用：积极的学习动机，适应性的情绪与人格特征，以及良好的师生与同伴关系。

4.1 积极的学习动机

积极的学习动机与日常性学业弹性之间存在着密切的联系。第一，基本心理需求的满足有利于提高学生的日常性学业弹性。例如，Pitzer 和 Skinner 以 3~7 年级的学生为被试，探讨了个体的自我系统对其动机弹性的影响，结果表明自主需求和能力需求的满足能够显著预测学生随后的动机弹性(Pitzer & Skinner, 2017)。第二，掌握目标取向的学习动机能正向预测中学生和大学生的日常性学业弹性(Bowen, 2010; Carrington, 2014; Yu & Martin, 2014)，而回避失败的动机则会抑制随后的日常性学业弹性(Martin et al., 2013)。与学习动机相关的积极心理品质有利于提升学生的日常性学业弹性。例如，Martin 等人对高中生为期 1 年的追踪研究显示，在控制时间点 1 的日常性学业弹性后，自我效能感、计划性、坚持性、低焦虑和高控制感等积极心理品质可以显著预测中学生在时间点 2 的日常性学业弹性(Martin, Colmar, Davey, & Marsh, 2010)。

4.2 适应性的情绪和人格特征

在个体层面，适应性的情绪和人格特点有利于提高学生的日常性学业弹性。一项基于中小学生的追踪研究显示，在人际关系中消极情绪性反应(如，焦虑、沮丧等)不利于日常性学业弹性的发展(Pitzer & Skinner, 2017)。同样，另一项对中学生的交叉滞后研究也表明，情绪稳定性是日常性学业弹性的一个重要预测变量(Martin et al., 2013)，情绪不稳定的学生，其日常性学业弹性也较低。其中，焦虑是影响日常性学业弹性的主要因素之一(Martin et al., 2010, 2013)。此外，神经质人格可以负向预测日常性学业弹性(Martin et al., 2013)，这在以往关于日常性压力事件与应对关系的研究中得到证实(Gunthert, Cohen, & Armeli, 1999)。Martin 等人(2013)进一步表明，情绪稳定性、神经质都与日常性学业弹性互相影响。

4.3 良好的师生与同伴关系

良好的人际关系是影响学生日常性学业弹性的重要因素。对学生而言，良好的师生关系和同伴关系均会明显增强学生的日常性学业弹性。首先，师生关系是影响学生日常性学业弹性的一个有力因素。一项追踪研究对 3~7 年级学生在秋季和春季两个学期日常性学业弹性的调查结果显示，积极的、温暖的、结构化的、自主支持的师生关系能够正向预测学生的日常性学业弹性(Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014)。对于日常性学业弹性较低的学生，温暖、卷入和支持性的师生关系能够改善其动机作用过程，增强其日常性学业弹性；相反，低教师支持则会降低学生的日常性学业弹性(Pitzer & Skinner, 2017)。基本心理需求的满足在师生关系与日常性学业弹性的关系中起到中介作用(Pitzer & Skinner, 2017)。其次，良好的同伴关系也与日常性学业弹性显著正相关(Furrer et al., 2014)。对同伴负面影响的抵抗力体现了学生在同伴关系中的自主性，它也可以增强学生的日常性学业弹性(Nicholls, Morley, & Perry, 2016)。在先前相关研究的基础上，Pitzer 和 Skinner (2017)最近提出了动机弹性的内外部动态模型(Model of internal and external dynamics of motivational resilience),

认为积极的环境因素(如师生关系、亲子关系和同伴关系)通过满足个体的基本心理需求，提高情绪稳定性，进而提升其动机弹性。综合以往研究，外部环境因素可以通过影响个体的学习动机系统、情绪和人格特征，进而影响个体的日常性学业弹性，如图 2 所示。

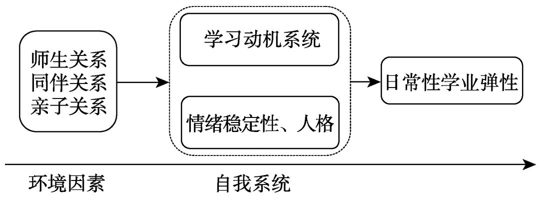


图 2　日常性学业弹性的整合模型

5　日常性学业弹性的效应

5.1　对学业表现的影响

第一，高日常性学业弹性有利于提升学习动机(Skinner & Pitzer, 2012)。例如，对中国、北美和英国 12~16 岁中学生的跨文化研究表明，学业浮力越高的学生，其学习动机和学习投入水平更高，且学业浮力的这一积极影响在中国学生中效应最强(Martin et al., 2010)。追踪研究也表明，时间点 1 的日常性学业弹性可以通过提升与学习动机相关的积极心理品质，进一步增强学生在时间点 2 的日常性学业弹性(Martin et al., 2010)。第二，高日常性学业弹性有助于提高学业表现(Putwain et al., 2016; Putwain & Daly, 2013)。这是因为日常性学业弹性不仅有助于提高学生的学业认同水平(Collie et al., 2015; Miller et al., 2013)、增强其学业控制感(Collie et al., 2015)，还有利于提高学生的学习投入水平、增强学习坚持性(Martin et al., 2010)、降低考试焦虑程度(Putwain & Daly, 2013)。第三，日常性学业弹性对特殊学生学业表现的保护性作用更为明显。例如，Martin (2014)发现，学业浮力对注意缺陷障碍学生的学业成就具有中等程度的影响(效应量为 0.41)，而对普通学生的学业成就仅具有中低程度的效应(效应量为 0.24)。

5.2　对心理健康的影响

日常性学业弹性较高的学生，其考试焦虑程度更低(Putwain et al., 2012)，情绪体验也更积极(Martin et al., 2013; Putwain et al., 2012; Putwain & Daly, 2013)。Martin 等人以澳大利亚 21 所中学 2971 名中学生为被试，采用交叉滞后的研究范式探讨了学业浮力与心理风险之间的关系(如图 3 所示)，发现低学业浮力会增加学业方面的心理风险(如，学业焦虑、回避失败和对自身能力的不确定性)，也会增加非学业方面的心理风险(如，情绪不稳定、神经质)；同时，学业浮力与心理风险因素之间相互影响、互为因果关系(Martin et al., 2013)。

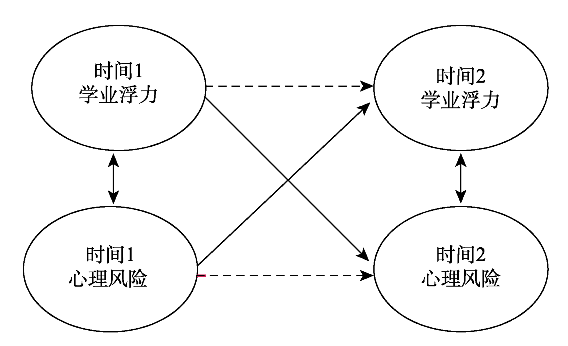


图 3　学业浮力与心理风险的相互关系图
资料来源：Martin et al. (2013).

6　研究展望

日常性学业弹性从积极心理学的视角，关注学生学业发展过程中积极品质的培养，扩大了学业弹性的研究范畴，对推动学生积极发展具有重要的意义。但是，目前日常性学业弹性的研究仍处于起步阶段，有关日常性学业弹性的概念内涵、作用机制、影响因素等方面均存在许多值得探讨和关注的内容。基于对已有文献的梳理和整合，本文认为未来学者们可以从以下三个方面对日常性学业弹性进行更为深入的分析与探究。

首先，在研究内容上，进一步探讨日常性学业弹性的概念内涵和作用机制。日常性学业弹性这一概念本身就体现了对学习动机、学习投入、学业应对策略等概念的整合趋势。尽管有研究者创新性地提出了动机弹性与易感性模型来解释日常性学业弹性的动机作用过程(Skinner et al., 2016)，但是这一作用过程尚未得到大量实证研究的检验。因此，仍需要进一步探讨日常性学业弹性的概念内涵，尤其是日常性学业弹性在动机和行为层面的表现，从而更好地揭示其本质。基于 Garmezy 等人关于学业弹性的保护性因素和危险性因素的挑战模型，日常的低程度到中等程度的

学业压力可以唤醒或激活个体的保护性机制，这种保护性机制体现在日常性学业弹性的作用过程中(Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984)。这种保护性机制是如何形成的？其促进因素和抑制因素有哪些？这些重要的理论问题仍然需要更多的研究加以探讨。

第二，在研究方法上，应采用多种研究方法进一步揭示日常性学业弹性的行为、动机和神经生理基础。未来研究者可以考虑采用多种研究方法来探讨日常性学业弹性的作用机制。首先，变量中心与个体中心结合的研究方法值得提倡。例如，Barnett (2012)采用个体中心的研究方法分析中学生的日常性学业弹性，揭示了 4 种不同类型的学生，发现日常性学业弹性强的学生在随后的学业成就中表现更好。此外，研究者也可以采用现代认知神经科学技术(如，事件相关电位、功能磁共振成像等)探究日常性学业弹性的作用机制，以获得更为客观的电生理指标，例如，皮质醇对个体逆境适应的重要意义(Charney, 2004)。

第三，进一步探讨日常性学业弹性的影响因素，并采取对应的干预措施。目前研究主要关注了师生关系、个体心理和学业的风险性因素对学生日常性学业弹性的影响，但是已有研究不仅数量较少，而且内容相对单一。因此，未来研究应该加强对个体层面、家庭层面、学校层面各种促进因素和抑制因素的探讨，从而形成一个整合性的作用模型，以期对日常性学业弹性进行有针对性的、高效率的干预与培养。同时，这些促进因素和抑制因素对日常性学业弹性的共同作用效果如何？这也是目前学者们忽视的一个重要问题，十分值得未来研究进行探究。Garmezy 等人的学业弹性结构模型可能为这一问题提供一些有益的参考。Garmezy 等人曾针对学业弹性的保护性因素和危险性因素共同作用的效果提出了三种作用模型：补偿模型(compensatory model)、挑战模型(challenge model)和保护模型(protective factor model)(Garmezy et al., 1984)。其中，补偿模型假设危险性因素与保护性因素的作用可以直接抵消。挑战模型假设保护性因素对于学业结果的影响是变化的，它依赖于危险性因素的危险程度。在这个模型中，中低等程度的危险性因素可以唤醒或激活个体的保护性机制，从而增强个体的学业韧性。保护模型假设保护性因素可以缓冲或防御危险性因素所带来的负性影响，即两者存在相互作用。根据这个模型，当个体在存在多重保护性因素的前提下进行学习时，尽管其面临的危险性因素增加，其仍能保持良好的适应能力。因此，未来研究仍有待深入探讨日常性学业弹性的保护性和危险性因素。

参考文献

殷铭泽，郭成. (2016). 学业韧性研究综述. *心理技术与应用, 4*(1), 53–59.

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: A causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction, 15*(2), 339–349.

Barnett, P. A. (2012). *High school students' academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and Math* (Unpublished master's dissertation). Fordham University, US.

Bowen, D. (2010). *Academic buoyancy: Investigating measures and developing a model of undergraduates' everyday academic resilience* (Unpublished doctorial dissertation). Charles Sturt University.

Carrington, C. C. (2014). *Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life* (Unpublished doctorial dissertation). Capella University, US.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*, 1781.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1787.

Charney, D. S. (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *American Journal of Psychiatry, 161*(2), 195–216.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology, 85*(1), 113–130.

Conley, K. M., & Lehman, B. J. (2012). Test anxiety and cardiovascular responses to daily academic stressors. *Stress & Health, 28*(1), 41–50.

DiCorcia, J. A., Sravish, A. V., & Tronick, E. (2013). The everyday stress resilience hypothesis: Unfolding resilience from a perspective of everyday stress and coping. In G. Laviola & S. Macrì (Eds.), *Adaptive and maladaptive aspects of developmental stress* (pp. 67–93). New York:

Springer.
DiCorcia, J. A., & Tronick, E. (2011). Quotidian resilience: Exploring mechanisms that drive resilience from a perspective of everyday stress and coping. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*(7), 1593–1602.
Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education, 113*(1), 101–123.
Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development, 55*(1), 97–111.
Gunthert, K. C., Cohen, L. H., & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of Personality & Social Psychology, 77*(5), 1087–1100.
Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 1–39.
Luthar, S. S. (1993). Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(4), 441–453.
Malmberg, L. E., Hall, J., & Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences, 23*, 262–266.
Marsh, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353–370.
Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488–500.
Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 86–107.
Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 473–496.
Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences, 27*, 128–133.
Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83.
Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology, 37*(8), 930–946.
Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research, 62*, 239–248.
Nicholls, A. R., Morley, D., & Perry, J. L. (2016). The Model of Motivational Dynamics in sport: Resistance to peer influence, behavioral engagement and disaffection, dispositional coping, and resilience. *Frontiers in Psychology, 6*, 2010.
Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 15–29.
Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety Stress and Coping, 25*(3), 349–358.
Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, 27*, 157–162.
Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2016). 'Sink or swim': Buoyancy and coping in the cognitive test anxiety–academic performance relationship. *Educational Psychology, 36*(10), 1807–1825.
Ricketts, S. N., Engelhard, G., Jr., & Chang, M. L. (2017). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment, 33*(2), 79–86.
Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal, 33*(2), 312–317.
Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525.
Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Boston, MA: Springer.
Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of

emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In *International handbook of emotions in education* (pp. 331–347). New York: Routledge.

Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 803–835.

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology, 52*(12), 2099–2117. Symes, W., Putwain, D. W., & Remedios, R. (2015). The enabling and protective role of academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations. *School Psychology International, 36*(6), 605–619.

Tronick, E., & DiCorcia, J. A. (2015). The everyday stress resilience hypothesis: A reparatory sensitivity and the development of coping and resilience. *Children Australia, 40*(2), 124–138.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165–178.

Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology, 34*(5), 635–658.

Everyday academic resilience: Active adaption to everyday academic pressures

ZHAO Fengqing[1]; YU Guoliang[2]

([1] *Department of Psychology*; [2] *Institute of Psychology, Renmin University of China, Beijing* 100872, *China*)

Abstract: Everyday academic resilience refers to students' ability to successfully deal with academic setbacks and challenges that are typical of the ordinary course of school life. The “resilience” lies in the dynamic interaction of academic engagement, coping and re-engagement. The measures include Martin’s Academic Buoyancy Scale and Skinner’s Motivational Resilience and Vulnerability scale. The important influence factors of everyday academic resilience include positive academic motivation, adaptive emotional and personality factors, as well as good teacher-student and student-student relationships. Everyday academic resilience is significantly predictive of students’ academic performance and mental health. Future studies should further explore the concept, mechanism, and neurobiological basis of everyday academic resilience, explore the combined effects of promoting factors and inhibition factors, and adopt targeted intervention and promotion strategies.

Key words: everyday academic resilience; academic buoyancy; motivational resilience and vulnerability framework